



**MARCO JOAQUIM
TAVARES ALVES
PEREIRA**

**MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS
NO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA**

IMPLEMENTAÇÃO DE UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA



**MARCO JOAQUIM
TAVARES ALVES
PEREIRA**

**MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS
NO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA**

IMPLEMENTAÇÃO DE UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Correia.

Por tudo o que para mim representam dedico este trabalho à minha esposa Verónica e aos meus filhos, Maria e José.

O júri

Presidente

Professora Doutora MARIA HELENA RIBEIRO DA SILVA CASPURRO
Professor auxiliar convidado da Universidade de Aveiro

Vogais

Professora Doutora DANIELA DA COSTA COIMBRA
Professora adjunta da Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo – ESMAE

Professor Doutor JORGE MANUEL SALGADO DE CASTRO CORREIA
Professor associado da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Foram várias as pessoas que, directa ou indirectamente, estiveram envolvidas na realização deste projecto, influenciando, positivamente, a sua realização. Todas elas reajustaram as suas rotinas em função das características e necessidades deste trabalho, contribuindo para que os seus propósitos se realizassem da melhor forma possível.

Começo por referir o comportamento dos meus alunos que, perante mudanças significativas, se dispuseram a aprender de forma entusiástica, cumprindo na integra os seus deveres. Agradeço também aos seus encarregados de educação, cuja participação foi preponderante para a realização deste projecto.

Por outro lado, não poderia deixar de mencionar o apoio do meu orientador, Professor Doutor Jorge Correia, fundamental para a realização deste trabalho.

Finalmente, agradeço à minha família e amigos, que muito me encorajaram.

palavras-chave

Motivação, Música, Ensino Especializado, Flauta, Ferramenta Metodológica.

resumo

Este estudo incide sobre a motivação dos alunos do ensino especializado da música e na implementação de uma ferramenta metodológica.

São discutidos os principais problemas de motivação nos alunos do ensino artístico da música, apontando estratégias para que, encarregados de educação, professores e escola, possam intervir na sua identificação e resolução. Esta discussão contextualiza e fundamenta um estudo empírico, que consistiu na implementação de uma ferramenta metodológica, nomeadamente, uma agenda escolar.

Realizada a análise dos resultados, com base na observação do autor e em questionários efectuados aos alunos objecto deste estudo e respectivos encarregados de educação, conclui-se que esta agenda escolar ajuda na prevenção do insucesso escolar.

keywords

Motivation, Music, Specialized Teaching, Flute, Methodological Tool

abstract

This study focuses on students' motivation of specialized music teaching and in the implementation of a methodological tool.

In this work it is discussed the main issues related with students' motivation in the artistic music teaching, pointing out strategies so parents, teachers and school, may intervene in its identification and resolution. This discussion contextualizes and supports an empiric study, which consisted in the implementation of a methodological tool, namely a school agenda.

After the analysis of the results, based on the author's observation and questionnaires done to students, subjects of this study, and to their parents, it is concluded that this school agenda helps in the prevention of school failure.

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Motivação	3
1.1 Motivação intrínseca/extrínseca	4
1.2 Teorias da motivação	4
1.3 Estratégias de Motivação	8
1.3.1 Professores	8
1.3.2 Encarregados de Educação	10
1.3.3 Escola	12
Conclusão	14
2. Estudo empírico	17
2.1 Enquadramento	17
2.2 Metodologia e justificação das opções metodológicas	18
2.3 Questionários	18
2.4 Centro de Cultura Musical	19
2.5 Agenda Escolar	20
2.5.1 Folha de Registo de Aulas e Trabalhos para Casa	21
2.5.2 Folha de Comunicações Professor/Encarregado de Educação..	22
2.5.3 Folha de Registo de Estudo Semanal	24
2.5.4 Folha de Registo de Avaliação	27
3. Análise de Resultados	29
3.1 Observação	29
3.2 Questionários	31
Considerações Finais	41
Bibliografia	45
Anexos	49
<i>Anexo 1 – Agenda Escolar</i>	
<i>Anexo 2 – Questionário aos alunos</i>	
<i>Anexo 3 – Questionário aos encarregados de educação</i>	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	<i>Folha de Registo de Aulas e Trabalhos para Casa</i>	21
Figura 2	<i>Folha de Comunicações Professor/Encarregado de Educação</i>	22
Figura 3	<i>Folha de Registo de Estudo Semanal</i>	24
Figura 4	<i>Pyramid Learning Works</i>	26
Figura 5	<i>Folha de Registo de Avaliação.....</i>	27

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	<i>Questionário alunos – Questão nº 8</i>	32
Gráfico 2	<i>Questionário encarregados de educação – Questão nº 8</i>	32
Gráfico 3	<i>Questionário alunos – Questão nº 9</i>	33
Gráfico 4	<i>Questionário encarregados de educação – Questão nº 9</i>	33
Gráfico 5	<i>Questionário alunos – Questão nº 11</i>	34
Gráfico 6	<i>Questionário alunos – Questão nº 10</i>	35
Gráfico 7	<i>Questionário encarregados de educação – Questão nº 10</i>	35
Gráfico 8	<i>Questionário encarregados de educação – Questão nº 11</i>	36
Gráfico 9	<i>Questionário alunos – Questão nº 13 e Questionário encarregados de educação – Questão nº 12</i>	36
Gráfico 10	<i>Questionário alunos – Questões nº 15, 16 e 17</i>	37
Gráfico 11	<i>Questionário encarregados de educação – Questões nº 13 e 14 ...</i>	38
Gráfico 12	<i>Questionário encarregados de educação – Questão nº 15</i>	38
Gráfico 13	<i>Questionário alunos – Questão nº 18 e Questionário encarregados de educação – Questão nº 16</i>	39

Introdução

O agravamento das taxas de insucesso têm colocado em causa professores, alunos, encarregados de educação, escolas, políticos, etc., não deixando ninguém isento de críticas. Não sendo possível atribuir as responsabilidades unicamente a uma das partes, não deixa de ser verdade que o problema persistirá, enquanto cada interveniente não procurar agir relativamente ao que está ao seu alcance (FERREIRA 1994). Este cenário levou o autor do presente estudo a reflectir sobre o seu papel social, nomeadamente, enquanto professor do ensino especializado da música. A instabilidade resultante de constantes reestruturações financeiras e ao nível dos planos de estudo, que afectaram significativamente todas as escolas de música do país, e um ensino maioritariamente caracterizado por alunos que demonstravam pouca organização, autonomia e motivação, influenciavam negativamente o progresso escolar. Isto levou o autor do presente estudo a questionar as suas práticas lectivas, procurando estratégias que o auxiliassem na resolução de alguns dos problemas relacionados com o insucesso dos alunos, nomeadamente, problemas de motivação.

Os professores de música ocupam um importante lugar na vida dos alunos, podendo proporcionar-lhes, dentro e fora da escola, experiências musicais enriquecedoras, que não devem excluir o contributo dos encarregados de educação (SICHIVITSA 2007). Partindo do princípio que, estudantes, cujos pais se envolvem com a música e que com eles participam nas diversas actividades musicais, desenvolvem “auto-conceitos” que lhes proporcionam sensações de conforto e de valorização da música, assim como, uma maior motivação para a participação em futuras actividades musicais, torna-se fundamental que o professor actue para além do limite da sua sala de aula, estabelecendo um relacionamento com o encarregado de educação, no sentido de compreender o aluno, como um ser humano que faz parte de um contexto que não deve ser ignorado. Desta forma, o professor será capaz de encontrar metodologias adequadas e diferenciadas, evitando conceitos pré-adquiridos que não têm em consideração as especificidades

de cada aluno. O acompanhamento personalizado de cada aluno permite detectar qualquer alteração comportamental, possibilitando uma intervenção adequada (MORAES 2007). Além disso, cabe ao professor a tarefa de alertar, pais e alunos, para a importância do estudo da música, sabendo, por um lado, que a participação das crianças na música está positivamente correlacionada com as suas aspirações futuras e, por outro lado, que a sua motivação está intimamente relacionada com o entusiasmo parental (DENNY 2007). Foram estes princípios que conduziram o autor do presente estudo a implementar o uso de uma ferramenta metodológica, como resposta aos problemas de motivação dos alunos, no ensino especializado da música. Este elaborou e implementou o uso de uma agenda escolar, com resultados expressivos ao nível da motivação e organização dos alunos, e que serão devidamente justificados ao longo dos capítulos que passaremos a descrever:

Primeiramente denominaremos os principais problemas de motivação dos alunos do ensino artístico da música, designando estratégias para que, encarregados de educação, professores e escola, possam intervir na sua identificação e resolução. No segundo capítulo faremos a descrição do estudo empírico, que consistiu na implementação de uma ferramenta metodológica, nomeadamente, uma agenda escolar. Finalmente, no terceiro e último capítulo, realizaremos a análise dos resultados, com base na observação do autor e nos questionários realizados aos alunos intervenientes neste estudo e respectivos encarregados de educação.

Identificar as principais causas de insucesso a partir do estudo das teorias da motivação e da experiência do autor enquanto professor, implementar uma ferramenta metodológica que solucione estes problemas e despertar futuras investigações e utilizações desta ferramenta metodológica, são os principais objectivos deste projecto. As metodologias utilizadas na realização deste projecto foram a revisão bibliográfica, análise dos resultados obtidos com a implementação de uma ferramenta metodológica, a partir da observação, *in loco*, e da realização de questionários.

1. Motivação

O estudo da motivação humana tem uma longa história. Vários teóricos procuraram explicar a motivação segundo uma sucessão de diferentes perspectivas, que se podem agrupar em diferentes grupos, nomeadamente, os que enfatizam a motivação proveniente do interior do indivíduo, os que percebem a motivação a partir de factores ambientais externos ao indivíduo e os que estudam a motivação segundo a uma complexa interacção, mediada pela cognição, entre o indivíduo e o ambiente. As primeiras teorias entendiam a motivação como consequência da necessidade do indivíduo em satisfazer requisitos básicos à sua sobrevivência, como por exemplo, a alimentação, e estiveram na base das teorias da motivação actuais, compreendidas como uma extensão destas necessidades biológicas (HALLAM 2002). Estar motivado significa ser movido para realizar algo. Ou seja, uma pessoa que não sente este impulso é, portanto, caracterizada como desmotivada (RYAN 2000).

A maneira como determinadas crianças desenvolvem um maior gosto pela continuidade e valorização dos seus estudos musicais, uma maior persistência na obtenção de resultados e uma maior adaptabilidade ao lidar com os seus sucessos e fracassos, são alguns dos factores que colocam a motivação como uma parte importante da aprendizagem. Desta forma, a sua compreensão poderá ser preponderante para auxiliar o aluno na obtenção de determinados comportamentos, que incrementarão todo o seu potencial. Importa assim perceber: por que algumas crianças persistem em ultrapassar as dificuldades e os desafios, enquanto outras, aparentemente com as mesmas competências e potencialidades, desistem quando confrontadas com as dificuldades? Por que determinados objectivos são mais valorizados? Por que algumas crianças colocam um maior afinho na realização dos seus objectivos e como avaliam as causas para o seu sucesso ou fracasso (O'NEILL 2002)?

1.1 Motivação intrínseca e extrínseca

A distinção entre comportamentos que derivam de uma sensação individual de liberdade e autonomia, ou de experiências de pressão e de controlo externas, resultou na definição do conceito de motivação intrínseca e extrínseca. Assim, a motivação intrínseca é definida como a realização de uma actividade a partir de satisfações inerentes à mesma e não causada por pressões externas, como recompensas (RYAN 2000). Segundo O'Neill (2002), a importância atribuída, pelo instrumentista, a determinados valores utilitários exteriores à realização musical, é definida como motivação extrínseca. Por outro lado, a sensação de bem-estar experimentada pelo instrumentista no momento da performance é definida como motivação intrínseca. Embora a motivação intrínseca seja, claramente, um importante tipo de motivação, a maioria das actividades dos indivíduos são extrinsecamente motivadas. Isto acontece, especialmente, após a infância, onde a liberdade de ser intrinsecamente motivado se torna cada vez mais cercada por procura socialmente compensadoras. Nas escolas, por exemplo, parece que a motivação intrínseca diminui à medida que o grau se torna mais elevado. Se a motivação extrínseca existe no momento em que uma actividade se realiza com vista a atingir resultados dissociados da mesma, por sua vez, quando se cumpre uma actividade, simplesmente, pelo gozo que dela provém, estamos perante um caso de motivação intrínseca.

1.2 Teorias da motivação

A compreensão do maior ou menor empenho que determinados alunos empregam na realização das suas tarefas, em função da expectativa que têm acerca das mesmas, está na base de uma das principais teorias da motivação: a teoria expectativa/valor. Segundo o modelo de Pintrich e Schunk, existem quatro componentes importantes na definição desta teoria, designadamente: o primeiro, "attainment value", que se refere à percepção do aluno acerca da sua capacidade para realizar bem uma tarefa; o segundo, "intrinsic motivation", que descreve a sensação positiva do aluno perante a tarefa; o terceiro define a percepção da

utilidade da tarefa para a futura concretização de determinados objectivos como “extrinsic utility value”; e por último, “perceived cost” reporta-se à percepção do aluno perante os aspectos negativos da realização da sua tarefa. Os estudos de McPherson e McCormick vieram corroborar esta teoria demonstrando que os estudantes com mais expectativas pessoais tendem a ter um desempenho mais elevado, em detrimento daqueles que, apesar de terem competências similares, não demonstraram expectativas elevadas em relação à sua tarefa. Por outro lado, o valor atribuído pelos alunos a uma tarefa está intimamente relacionado com a perspectiva que estes têm acerca da sua competência para a realizar. Este princípio está na base do conceito de auto-eficácia, que designa em que medida o aluno acredita, ou não, nas suas capacidades para realizar determinados objectivos. Esta percepção é de tal forma relevante, que pode influenciar a motivação e o desejo de continuidade na área em causa (O’NEILL 2002).

A comparação entre actividades consideradas, pelos alunos, como intrinsecamente motivadoras, com aquelas que, opostamente, conduziram a resultados menos eficazes, está na base da teoria do fluxo de Csikszentmihalyi’s. De acordo com esta teoria, uma tarefa torna-se motivadora desde que a sua dificuldade corresponda à competência do indivíduo, ou seja, esta não deve ser nem demasiado fácil, nem demasiado difícil, para evitar as situações de tédio ou ansiedade (O’NEILL 2002). Segundo um estudo de O’Neill (1999), que incidia sobre alunos com idades entre os doze e os dezasseis anos de idade de uma escola do ensino especializado de música, os alunos com aproveitamento moderado evidenciaram menos experiências de fluxo, quando comparados com alunos com elevados níveis de aproveitamento.

Segundo a teoria da atribuição, a forma como os alunos percebem o seu sucesso ou fracasso são um factor de grande influência nos comportamentos e expectativas futuras, explicando algumas das variações performativas dos estudantes de música e influenciando-os na continuidade de um bom ou mau desempenho. Nesse sentido, várias investigações centraram-se no estudo das relações entre os resultados obtidos e as causas atribuídas, pelas crianças, às

respectivas performances, distinguindo as causas mais comuns, como a competência e o esforço, das menos comuns, como a sorte, a dificuldade da tarefa e a estratégia usada. Outras, colocam-se perante três tipos de questões relativamente às atribuições causais, nomeadamente, se a causa é interna ou externa ao aluno, se sofre ou não modificações e, por último, se esta é, ou não, controlável pelo aluno. Importa ainda referir que se, por um lado, as crianças vêem a competência como algo interno, estável e controlável ("I can't do this because I'm not a good musician"), por outro lado, vêem o esforço como algo interno, instável e controlável ("If I do more practice I'll be able to play this piece"). Os alunos que atribuem o seu sucesso a razões internas, como o esforço, tendem a revelar uma auto-estima mais elevada do que aqueles que o atribuem a razões externas, como a sorte (O'NEILL 2002).

"O fracasso e o sucesso andam de mãos dadas. Até os mais bem-sucedidos experimentam estagnações na aprendizagem, contrariedades temporárias e insucessos inesperados durante as suas carreiras escolares. Como se reage ao fracasso, particularmente ao fracasso em tarefas que são valorizadas, parece ser um determinante importante da motivação e da realização. Os professores de música podem facilitar este processo ao tornarem-se mais conscientes das disposições atribucionais que os alunos trazem para a sala de aula, e ao responderem a essas disposições de formas apropriadas."(VISPOEL 1998: 42)¹

A teoria da atribuição serviu de impulso para estudos que procuraram descortinar as diferenças entre os padrões motivacionais adaptativos e não adaptativos dos alunos, ou seja, entre os alunos que, perante as dificuldades, permanecem focados na concretização dos seus objectivos, e aqueles que, inversamente, não conseguem atingi-los, apesar de serem igualmente detentores de competências para tal. Efectivamente, alguns dos alunos inicialmente mais qualificados acabam por desistir, em virtude de se sentirem indefesos perante uma situação que julgam incontrolável, e que lhes provoca baixas expectativas e emoções negativas. Os

¹ Tradução do autor.

resultados evidenciaram que as crianças que demonstravam um comportamento motivacional adaptativo após experimentarem o fracasso tinham um maior progresso, quando comparadas com as que demonstravam um comportamento motivacional não adaptativo. E, se, por um lado, as primeiras tendem a procurar desafios e a orientar o seu estudo na busca do aperfeiçoamento das suas competências, por outro lado, as segundas evitam o estudo de obras com dificuldades particulares, dedicando-se mais àquelas que já conseguem realizar. No caso do ensino da música, isto tem uma relevância muito particular, uma vez que, ao contrário do que acontece na maioria das disciplinas do ensino geral, na aprendizagem de um instrumento musical, é necessária uma grande autonomia na aprendizagem de conceitos como postura, afinação, ritmo, sonoridade, etc., que podem trazer dúvida, confusão e insegurança aos alunos com comportamentos motivacionais não adaptativos (O'NEILL 2002). Seguidamente, passaremos a delinear estratégias para que, professores, encarregados de educação e escola, possam intervir na resolução dos problemas de motivação aqui referidos.

1.3 Estratégias de Motivação

“O conceito de ensinar, entendido como acção especializada dirigida à promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém, é em si mesmo uma acção estratégica, já que requer que se planeie a acção adequadamente de forma a alcançar, para cada aprendente, a aprendizagem pretendida.” (ROLDÃO 2009: 67)

1.3.1 Professores

Segundo Ferreira (1994), vários estudos têm demonstrado que, quando os professores acreditam em si próprios, acreditam também nos seus alunos e na capacidade que, em conjunto, têm para encarar os desafios de aprendizagem. Partindo do princípio de que todas as crianças podem aprender, os professores de música devem procurar diferentes estratégias de motivação para os seus alunos, por um lado, estimulando os alunos com nível mais elevado na procura de novos objectivos e concretizações e, por outro lado, garantindo aos que têm menos capacidades, experiências igualmente recompensadoras e motivantes. O professor deverá ter em conta que a sua abordagem do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos influenciará os padrões de motivação dos mesmos, nomeadamente, nas áreas da motivação intrínseca, ou na implementação de metodologias que impliquem o esforço e envolvimento dos alunos (O’NEILL 2002).

Segundo Stipek (1996), os alunos entram na sala de aula com um conjunto de preconceitos relacionados com a realização das suas tarefas, que incluem as suas expectativas para o sucesso, a percepção da sua competência académica e auto-eficácia, assim como, a percepção sobre o seu controlo dos resultados obtidos e causas atribuídas a esses mesmos resultados. Expectativas negativas, percepções negativas de competência e atribuições não adaptativas, não são

fáceis de mudar, tendo em conta que, de acordo com os referidos preconceitos, as crianças fazem a sua própria interpretação das suas realizações. No entanto, conforme foi anteriormente referido, diferentes abordagens e estratégias, podem influenciar significativamente a realização, assim como, o esforço nela empregue e consequente aprendizagem. Embora grande parte das provas para estes princípios gerais sejam fundamentadas com base na pesquisa experimental, torna-se importante estabelecer algumas directrizes que possam regular alguns dos problemas de motivação.

No que diz respeito às tarefas delineadas para os alunos, e na linha do que foi referido relativamente à teoria do fluxo², os professores deverão ter em conta que as tarefas devem ser moderadamente desafiadoras, podendo ser realizadas com uma quantidade razoável de esforço. Por sua vez, as tarefas mais difíceis devem ser planificadas a longo prazo, de acordo com as características do aluno, com vista a serem alcançadas gradualmente, sem a necessidade de um esforço excessivo. O professor deve informar o aluno, de forma clara e frequente, do seu desenvolvimento e sucesso/insucesso, tendo em conta o seu domínio e aperfeiçoamento pessoal e não em termos de comparação com os outros alunos, evitando o tratamento diferenciado entre alunos de nível mais ou menos elevado. Em ambientes competitivos, o professor deve certificar-se de que todos os alunos têm hipóteses similares de realização, atribuindo, sempre que possível, o reforço positivo nos casos de melhoria, esforço e bom desempenho. O professor deve evitar expressões subtis que transmitam uma percepção de baixa capacidade (respostas muito simpáticas para o fracasso, ou elogios exagerados para o sucesso), focando o seu objecto de avaliação no esforço e planificação, como as principais causas de falha, e no esforço e capacidade, como as principais causas de sucesso. Desta forma, os professores que apliquem estes princípios de motivação no seu ambiente escolar, deverão ser capazes de promover a positiva realização de cognições relacionadas, mesmo em alunos que entrem na sala de aula com expectativas negativas sobre sua capacidade para vencer as dificuldades (STIPEK 1996).

² Ver teoria do fluxo na página 5.

“Os alunos vão trabalhar mais e estar muito motivados quando se sentirem felizes e confiantes na sala de aula. Pode-se sentir este *ethos* ao entrar na sala de aula de alguém, mas é difícil de medir, porque é baseado numa sensação.” (HAIGH 2008:173)³

Por outro lado, as investigações da atribuição apontam para a importância de um professor que, perante a dificuldade do seu aluno, o ajuda na procura de respostas adaptativas, estimulando a sua motivação no imediato e o seu total envolvimento no futuro. Através de um diálogo constante e atento, os professores deverão, por um lado, procurar compreender as atribuições⁴ dos seus alunos e, por outro lado, fazendo-os compreender os verdadeiros resultados alcançados, mostrando-lhes o que devem melhorar e definindo estratégias que assegurem que o seu estudo é organizado e produtivo. É fundamental conduzir os alunos na atribuição das causas do fracasso a motivos por eles controláveis, como a falta de estudo ou empenho, partindo do princípio que, alunos que apresentam atribuições ao esforço, tendem a mostrar-se mais persistentes e a ter reacções emocionais fortes, como orgulho num bom resultado, e vergonha após o fracasso (VISPOEL 1998).

1.3.2 Encarregados de educação

Segundo Sichivitsa (2007), a influência parental tem sido apontada como um factor relevante na motivação e persistência dos alunos, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade, onde a avaliação parental, comparada com a dos professores, chega a ter uma maior influência na percepção das crianças. Os pais que não promovem a realização académica dos seus filhos são co-responsáveis no seu insucesso escolar e nas baixas expectativas que estes criam relativamente ao seu futuro. Contudo, as aspirações dos pais são muitas vezes colocadas em causa pela sua falta de recursos materiais e educativos. Por sua vez, pais com maiores recursos possibilitam aos seus filhos a realização de actividades extracurriculares, incluindo a música, colocando, sobre eles, expectativas superiores (DENNY 2007).

³ Tradução do autor.

⁴ Ver teoria da atribuição na página 5.

Segundo Davidson (2002), os encarregados de educação tem um papel crítico no desenvolvimento das qualidades de envolvimento, como o comprova um estudo de mais de duas dezenas de crianças, onde se concluiu que os estudantes com melhores realizações são frequentemente apoiados pelos pais, que assistiam às aulas, tomavam notas sobre os trabalhos de casa a desempenhar e apoiavam-nos na realização dos mesmos. A partir da experiência de um trabalho cooperante com os encarregados de educação, os professores transmitem a ideia de que, nestes casos, os resultados dos alunos melhoram, assim como a sua motivação. Os professores sentem-se mais capazes de responder individualmente, enquanto os encarregados de educação dizem compreender melhor os métodos implementados pelos professores, acompanhando eficazmente os seus educandos na realização dos trabalhos de casa (FERREIRA 1994). Por sua vez, os alunos mostram-se mais confiantes nas suas capacidades musicais ao perceberem que os seus encarregados de educação não apreciam a música apenas do ponto de vista pessoal, mas porque os incentivam na busca dos seus objectivos na música. E embora os alunos pudessem desenvolver um interesse na música baseado apenas nas convicções pessoais, acontecendo o apoio parental, a motivação dos alunos sofre um efeito positivo (SICHIVITSA 2007). Conclui-se que as crianças necessitam do apoio e encorajamento dos seus encarregados de educação, não apenas para terem sucesso no presente, mas para concretizarem todo o seu potencial no futuro. Contudo, importa sublinhar que as exigências devem corresponder às potencialidades dos alunos e, que, quando em excesso, podem diminuir a sua auto-estima e motivação, conduzindo a resultados decepcionantes (DENNY 2007).

1.3.3 Escola

É sabido que o ser humano gosta de cantar, ouvir música, dançar, praticamente desde que subsiste. Há, inclusive, estudos que concluem que a ambientação à música começa antes do nascimento, comprovando que o feto é capaz de ouvir a música, sentindo os ritmos do corpo da sua mãe. Um estudo de Davidson (2002) partiu da observação de um músico de *jazz*, Louis Armstrong, que, não tendo à partida um suporte ambiental relevante, tornou-se num dos mais talentosos trompetistas. Foram identificados cinco factores que determinaram a motivação musical de Louis Armstrong, entre os quais, exposição a estímulos musicais, amplas oportunidades de experimentação musical gratuita, oportunidades precoces de sensações provocadas pela música, horas de estudo acumuladas e importância dos adultos.

Segundo Schmidt (2005), os alunos tendem a relatar que o seu sucesso é melhor definido por orientações de domínio e cooperativo, do que por orientações de competitividade e ego. Neste sentido, O'Neill (1999) realça o carácter mais competitivo e avaliativo de uma determinada escola do ensino especializado de música, que induziu a que, alunos com níveis musicais moderados tivessem menos experiências de fluxo do que os alunos com níveis musicais elevados. Quando entrevistados, os primeiros descrevem os segundos como sendo competitivos e criticam a falta de oportunidade para realizarem outras actividades de que gostam. Em contrapartida, o grupo dos alunos com níveis mais elevados descrevem-se como sendo solidários e encorajadores, designadamente, na participação de actividades musicais fomentadas pela escola. Um estudo de Davidson (2002) realça a importância do ambiente escolar, comprovando que, os

estudantes que desenvolviam realizações musicais mais elevadas, faziam-no numa atmosfera positiva, agradável e livre de ansiedade, em contraste com os estudantes “desistentes”, cujo contexto de aprendizagem era negativo e caracterizado pela ansiedade. Posto isto, partindo do princípio de que experiências de envolvimento positivas motivam os alunos a participar, no futuro, em experiências similares, torna-se preponderante a existência de uma escola com um plano curricular atractivo para o aluno, que o desperte para a arte, fazendo-o sentir positivamente integrado no ambiente escolar (SICHIVITSA 2007).

Segundo um estudo de Hargreaves (2003), acerca dos problemas do ensino da música, o desafio actual da escola é potencializar as capacidades dos seus alunos durante o período escolar, motivando o seu interesse na música, dentro e fora da sala de aula, estimulando e reconhecendo o valor das suas contribuições, e desenvolvendo as suas competências individuais através de diversas experiências e actividades sociais, culturais e, principalmente, musicais. Concluindo, a escola deve motivar os alunos a participar em actividades musicais, dentro e fora da escola, individualmente, ou colectivamente.

Conclusão

A continuidade dos estudos musicais dos alunos parece estar positivamente correlacionada com o desempenho eficaz dos seus encarregados de educação e professores. Por um lado, cabe aos primeiros darem todo o apoio necessário no sentido de que o seu educando se envolva num trabalho contínuo, a longo prazo, preponderante para atingir o sucesso escolar e, por outro lado, cabe aos professores estabelecerem desafios e estímulos, que proporcionem aos alunos sensações de autonomia e responsabilidade (O'NEILL 2002). Os professores ocupam, na vida dos alunos e encarregados de educação, um lugar de grande responsabilidade, cabendo-lhes a tarefa de combinar oportunidades de aprendizagem para os alunos, dentro e fora da escola, não deixando de envolver os encarregados de educação em todo o processo de aprendizagem (SICHIVITSA 2007).

“Com isto em mente, o desafio para os professores está em ser receptivo à perspectiva de cada criança sobre a sua própria aprendizagem e desenvolver um entendimento da complexa gama de pensamentos, sentimentos, e acções que podem suportar ou prejudicar as crianças através dos vários anos necessários para desenvolver as suas competências musicais.” (O'NEILL 2002: 43)⁵

Davidson (2002) aponta as seguintes estratégias de motivação: os estudantes devem ser expostos a vários tipos de música gratuitamente, de forma a abrir as possibilidades da sua resposta emocional à música; os estudantes devem ser envolvidos em tomadas de decisão sobre estilo e dificuldade da música a ser apreendida; os professores devem criar perplexidade, surpresa e debate com o aluno; o envolvimento dos motivadores externos (amigos, família, professor e escola) e, a sua presença junto do aluno, são factores muito importantes para uma boa aprendizagem.

⁵ Tradução do autor.

Da mesma forma, a partir de um estudo sobre “a natureza da motivação na sua relação com a aprendizagem musical”, O’Neill (1999: 35) conclui que diversos mecanismos devem ser accionados no sentido de: aumentar a auto-confiança dos alunos; criar um ambiente de trabalho positivo, onde os erros sejam compreendidos como experiências de aprendizagem; reconhecer as capacidades e o âmbito de aprendizagem do aluno (pontos fortes e fracos), estabelecendo objectivos que tenham em conta uma quantidade de esforço razoável; não criar uma excessiva dependência de factores externos, valorizando, genuinamente, cada actividade; estimular a responsabilidade e autonomia dos alunos na organização das suas actividades (por exemplo: permitir que escolham repertório e decidam quanto tempo devem dedicar a determinada actividade); detectar as causas da não motivação; envolver os pais no processo de aprendizagem; encorajar os alunos a estudarem o máximo que está ao seu alcance, sem que isso lhes retire prazer nas suas actividades.

2. Estudo Empírico

2.1 Enquadramento

Nos últimos anos, têm-se assistido a constantes movimentações no ensino especializado da música, com reestruturações financeiras e ao nível dos planos de estudo, que resultaram em períodos de instabilidade que, de uma maneira geral, afectaram todas as escolas de música. Estas, ainda se adaptavam às medidas de reestruturação operadas pelo governo do país que conduziram a um aumento exponencial dos alunos a frequentar os cursos básicos de ensino artístico da Música, e já se encontravam perante novas medidas de limitação orçamental que, apanhando todas as escolas desprevenidas, mexiam com toda a sua estrutura: aulas individuais que passavam a aulas de grupo, cargas horárias e planos de estudo que mudavam ano a ano, etc. Foi perante este quadro que o autor do presente estudo se deparou com as dificuldades de um ensino maioritariamente caracterizado por alunos que se mostravam desorganizados, com pouca autonomia e motivação. O enquadramento teórico do primeiro capítulo permitir-nos-á compreender melhor quais os motivos para a falta de motivação dos alunos, e que resultam no insucesso e abandono escolar. Estes levaram o autor do presente estudo, no ano lectivo de 2009/2010, a implementar o uso informal de uma ferramenta metodológica, que viesse responder a alguns dos principais problemas de motivação: uma agenda escolar que tivesse em conta as especificidades do ensino artístico da música, providenciando ao aluno uma forma de organizar o seu trabalho, e ao encarregado de educação uma oportunidade para participar do mesmo. Após um ano de observação com evidentes resultados positivos na motivação e organização dos alunos, achamos que seria fundamental justificar os mesmos com o presente estudo.

2.2 Metodologia e justificação das opções metodológicas

Assim, no início do ano lectivo de 2010/2011, o autor facultou novamente a agenda escolar aos seus alunos. O estudo incidiu sobre sete alunos do curso básico de música (optou-se por trabalhar apenas com os alunos do curso básico e não do curso complementar, uma vez que se pretendia averiguar até que ponto a utilização da agenda influenciaria os hábitos de estudo, supostamente, já adquiridos pelos alunos do curso complementar), com idades compreendidas entre os dez e os treze anos, cinco dos quais, eram do sexo feminino. Foi levado a cabo no Centro de Cultura Musical e a sua realização implicou a utilização das seguintes metodologias: pesquisa bibliográfica; observação do desenvolvimento dos alunos ao longo do ano lectivo 2010/2011, após disponibilização da agenda escolar; realização de questionários aos alunos e encarregados de educação.

2.3 Questionários

Os questionários⁶, em formato de papel A4, foram distribuídos e recolhidos pelo autor deste estudo. A explicação do âmbito do projecto estava descrita na primeira página. A opção da realização de questionários em vez de entrevistas acontece, por um lado, com o objectivo de analisar estatisticamente as respostas e, por outro lado, para tornar as perguntas mais directas, simples e com opções de resposta objectivas. Os questionários eram compostos por perguntas fechadas, com excepção da última pergunta, onde os inquiridos poderiam, livremente, expressar-se acerca da implementação da ferramenta metodológica estudada (agenda escolar) e de que forma esta teria alterado, ou não, os hábitos dos inquiridos. Numa primeira secção do questionário foram recolhidos dados demográficos, tais como, género, idade e grau de ensino; seguidamente, dados acerca dos hábitos e motivações de estudo dos alunos, assim como do grau de envolvimento dos encarregados de educação e, por último, procuramos obter informações que evidenciassem o grau de eficácia da ferramenta metodológica.

⁶ Ver anexos 2 e 3.

2.4 Centro de Cultura Musical

O Centro de Cultura Musical (CCM) é um Conservatório Regional de Música que responde a toda a região do médio Ave, particularmente, dos concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão, onde se encontra instalado. Com sede no Colégio das Caldinhas, desde a sua fundação, em 1979, tem uma população escolar que excede o meio milhar, sendo, actualmente, o único Conservatório de Música privado no Norte do país que goza de Autonomia Pedagógica em todos os níveis de ensino. Em acção conjunta com a Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE), o CCM tem concretizado, ao longo de mais de três décadas de existência, projectos de actividades artísticas e musicais, com um impacto muito relevante no desenvolvimento do gosto musical e para a formação de jovens músicos. Em parceria com diversas entidades institucionais, nomeadamente, autarquias, instituições culturais privadas, Ministério da Cultura, entre outras, o CCM têm desenvolvido actividades tão diversas como a organização do Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso, a Direcção Pedagógica da Fundação Castro Alves (na componente do ensino da música), a organização da Temporada Musical de Santo Tirso, dinamização musical no concelho de Vila Nova de Famalicão e a apresentação regular de espectáculos musicais, entre os quais, óperas e espectáculos cénicos infantis. Também nesta área, o CCM tem dado um importante contributo cultural, apresentando, anualmente, a estreia de uma obra.⁷

⁷ CCM. (2010). "Centro de Cultura Musical." Retrieved Novembro, 2011, from http://www.ccm-inforartis.org/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html.

2.5 Agenda escolar

Durante a carreira docente no ensino especializado da música, o autor do presente estudo deparou-se, com frequência, com um ensino maioritariamente caracterizado por alunos com lacunas ao nível da organização e autonomia. Por sua vez, os encarregados de educação mostraram, muitas vezes, desconhecer o âmbito e os benefícios deste ensino. Na opinião de alguns, a aprendizagem da música não deveria exigir mais do que qualquer um dos passatempos dos seus educandos. Isto trazia problemas graves na motivação dos alunos: por um lado, o professor delineava determinados objectivos para o seu aluno e, por outro lado, o encarregado de educação desvalorizava estas exigências. Quando os resultados não eram positivos o professor questionava o encarregado de educação, mas nem sempre este tinha a noção real do desempenho do seu educando. Assim, no ano lectivo de 2009/2010, o autor deste estudo iniciou uma implementação informal de uma ferramenta metodológica: uma agenda escolar que, tendo em conta as especificidades do ensino artístico, providenciava ao aluno uma “ferramenta” de trabalho, que privilegiava a organização, a planificação e a comunicação, como factores, muito relevantes, para o seu sucesso escolar no ensino artístico da música, com repercussões no ensino geral. Nela, o aluno poderia anotar o horário escolar, o nome dos professores, bem como os trabalhos de casa, o estudo semanal e avaliações. Ao mesmo tempo, os encarregados de educação manter-se-iam continuamente informados acerca do processo de aprendizagem dos seus educandos. Assim, uma grande parte da informação necessária para o bom desempenho do aluno encontrar-se-ia concentrada num só local, onde, por exemplo, o professor poderia observar o estudo diário do aluno, rubricado quinzenalmente pelo encarregado de educação. Por outro lado, sempre que achasse necessário, o encarregado de educação poderia comunicar, através da agenda, qualquer informação pertinente ao bom funcionamento das aulas.

2.5.1 Folha de Registo de Aulas e Trabalhos para Casa

Registo de aulas T.P.C.	
DATA	Descrição

Figura 1

Nesta espaço⁸ o aluno deve registar, por um lado, indicações dadas pelo professor ao longo da aula pertinentes para o seu desenvolvimento (ex: sugestão de exercícios; correcções de postura, embocadura, ou respiração; correcções de interpretação do repertório; etc.) e, por outro lado, todos os trabalhos para casa (T.P.C.) solicitados pelo professor. Isto estimula, essencialmente, a organização, autonomia e a pertinência do aluno, mostrando-se capaz de tomar nota do que é essencial para o seu progresso. Quanto aos trabalhos de casa, os alunos não terão mais justificação para dizer: *“não sabia que era para estudar esta escala...”*. Além disso, os pais permanecem continuamente informados acerca dos trabalhos dos seus educandos.

⁸ Ver figura 1.

2.5.2 Folha de Comunicações Professor/Encarregado de Educação


COMUNICAÇÕES	Professor	 Encarregado de Educação
Data e assinatura	Assunto	

Figura 2

Segundo Ferreira (1994), assiste-se a um momento educativo em que, apesar de família e professores terem o objectivo comum de ajudar as crianças, prevalece um espírito de desconfiança mútua. Algumas das razões que poderão estar na base destes factos são, do ponto de vista da escola: falta de hábitos de trabalho com os encarregados de educação; pouca formação neste domínio; pouco reconhecimento da família como parceiros educativos; preconceito de que é difícil trabalhar com os encarregados de educação, sobretudo os provenientes de classes sociais desfavorecidas; pouca flexibilidade por parte da escola para aceitar as indicações da família. Do ponto de vista dos encarregados de educação: sentem-se pouco capazes de acompanhar o percurso académico dos filhos, principalmente, os provenientes de classes sociais desfavorecidas; não consideram as suas informações importantes para a escola; preconceito de que a responsabilidade de ensinar cabe, unicamente, à escola; receio de que possam prejudicar os seus educandos. Estes problemas surgem, por exemplo, quando as expectativas criadas pelos encarregados de educação não condizem com a avaliação que a escola (neste caso, o professor) faz do seu educando. Quando a escola e os encarregados de educação ultrapassam estes obstáculos, envolvendo-se reciprocamente nas tarefas educativas das crianças, existe uma possibilidade para que todas as competências sejam potencializadas.

Actualmente, o envolvimento dos encarregados de educação não pode ser encarado como uma opção ou capricho. Estes são os principais interessados no percurso académico dos seus educandos e, por isso, os professores têm o dever deontológico de criar e alimentar estruturas que apoiem e desenvolvam a participação dos encarregados de educação na vida e trabalho das escolas, particularmente, no que diz respeito aos seus educandos (MAcMILLAN 2004). Assim, procurando estimular um trabalho cooperativo que envolva os encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos, elaboramos um espaço⁹ reservado, na agenda escolar, ao diálogo entre Professor e Encarregado de Educação. Contudo, este não deve impedir que, quando necessário, professor e encarregado de educação se encontrem, pessoalmente, para discutir sobre o percurso educativo do aluno.

⁹ Ver figura 2.

2.5.3 Folha de Registo de Estudo Semanal

Semana de __/__/__ a __/__/__

Conteúdos		Tempo de estudo (minutos)						
		Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Técnica								
Escalas/Sequências								
Estudos								
Peças								
Estudo diário (minutos)								

O aluno (rubrica) _____ O encarregado de educação (rubrica) _____

Figura 3

Vários estudos demonstram que a actividade mais directamente relacionada com a aquisição de qualidades é a prática deliberada. No caso da música, foi encontrada uma relação evidente entre as horas acumuladas “gastas” no envolvimento da prática formal (escalas, exercícios técnicos e repertório) e a qualidade da performance. Por exemplo, num estudo de estudantes de violino, descobriu-se que os melhores alunos tinham acumulado aproximadamente dez mil horas de prática formal, até aos vinte e um anos de idade. Por sua vez, os alunos com menores realizações, acumularam menos de metade deste total (DAVIDSON 2002). Segundo um estudo de Sloboda (1996), os músicos com níveis de performance mais elevados tendem a dedicar um maior número de horas à prática formal. Além disso, estes alunos tendem a ser mais consistentes na organização do seu estudo, semana após semana, com tendência para concentrar o estudo da técnica durante o período da manhã, o que reforça a ideia de que a prática formal é um factor determinante para realização musical. Porém, estes estão também susceptíveis à realização de exercícios de prática informal, como a improvisação, uma vez que são capazes de encontrar um equilíbrio entre a prática formal e informal. Um estudo de McCormick (2006) demonstra que os músicos que mais investem no estudo individual são, tendencialmente, os que revelam maior envolvimento e compromisso durante o estudo, demonstrando bons

hábitos de prática mental e de auto-crítica. Estes são também os que melhor organizam o seu estudo, isolando as principais dificuldades e estabelecendo metas a curto e a longo prazo, de acordo com as características dos objectivos a atingir. Assim, partindo do princípio de que os músicos que valorizam o seu estudo fazem-no porque isso lhes confere a possibilidade de evidenciarem as suas competências, reforçando a expectativa que estes atribuem à aprendizagem do seu instrumento e motivando-os na procura de soluções para a concretização dos seus objectivos (O'NEILL 2002), elaboramos uma "Folha de Registo de Estudo Semanal"¹⁰ onde os alunos devem registar, diariamente, o tempo dedicado ao estudo da "Técnica"¹¹, "Escalas/Sequências"¹², "Estudos"¹³ e "Peças"¹⁴. Partindo do pressuposto que a maioria dos alunos tem uma maior preferência pelo estudo das peças¹⁵, e que nem sempre dedicam o tempo necessário ao trabalho de base¹⁶, optamos por orientar o estudo dos alunos, esquematizando quais os conteúdos incluídos na sua prática diária. O professor deverá esclarecer, claramente, sobre o que se pretende de cada um desses conteúdos, sensibilizando o aluno para a importância de um estudo organizado, e caracterizado por hábitos de prática formal e deliberada. Desta forma, o professor poderá detectar, eficazmente, quais as causas para o sucesso ou insucesso do aluno, reajustando sempre que necessário a sua estratégia de estudo (ex: "precisas de dedicar mais tempo à técnica e às escalas, dessa forma, tocarás melhor os estudos e as peças").

¹⁰ Ver figura 3.

¹¹ Entenda-se como "Técnica" uma variedade de exercícios de sonoridade e mecanismo (harmónicos, notas brancas, etc.), articulação, dinâmica, etc.

¹² Neste campo pretende-se que os alunos indiquem o tempo dispendido com vários exercícios de escala e sequências de padrões melódicos.

¹³ Neste campo pretende-se que os alunos indiquem o tempo dispendido com os estudos previstos para a semana em causa.

¹⁴ Neste campo pretende-se que os alunos registem o tempo dispendido com o estudo das peças indicadas pelo seu professor.

¹⁵ Ver gráfico 5, página 34.

¹⁶ Ver figura 4. Segundo a professora Clare Southworth (Royal Academy of Music), os alunos devem estudar de acordo com a "Pyramid learning works", ou seja, começar com sonoridade, mecanismo e articulação; continuar com sequências, estudos e, por fim, repertório (SOUTHWORTH, C. "Teaching: Points for Students." Retrieved Outubro 2011, from <http://www.claresouthworth.co.uk/>).

Importa ainda sublinhar a importância do compromisso assumido pelos encarregados de educação ao rubricar quinzenalmente o trabalho dos seus educandos. Desta forma, os pais poderão estar mais envolvidos com a prática dos seus educandos, supervisionando e apoiando o cumprimento das suas tarefas. Obviamente, isto aumenta em grande escala a responsabilidade dos pais, uma vez que lhes cabe prestar todo o apoio possível aos seus educandos, por um lado, alertando para a falta de empenho quando os resultados são menos positivos e, por outro lado, reforçando todos os momentos de sucesso. Por sua vez, os alunos sentem-se continuamente apoiados, o que beneficia em muito a sua motivação para realizarem com sucesso as suas tarefas.

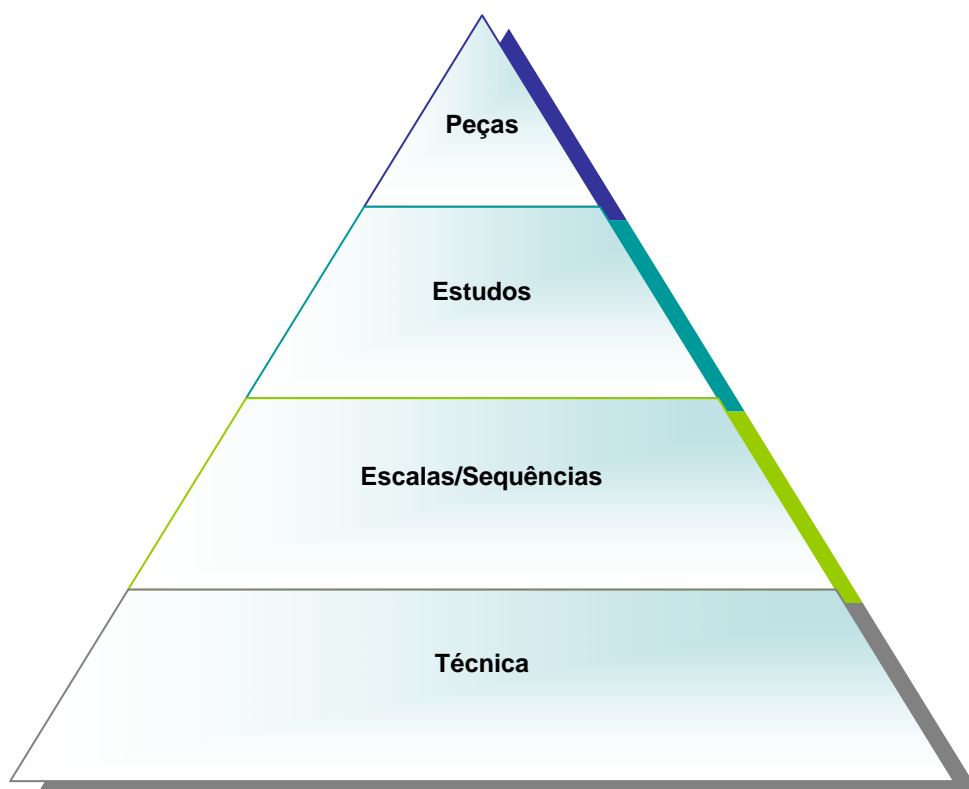


Figura 4

2.5.4 Folha de Registo de Avaliação

	CFAT	AA	AC	CP/E	CF	Observações
1º Período						
2º Período						
3º Período						

CFAT – Classificação Final do Ano Lectivo Transacto

AA – Auto-Avaliação

AC – Avaliação Contínua

CP/E – Classificação de Prova/Exame

CF – Classificação Final

Figura 5

Ao longo dos últimos anos, a avaliação tem sido alvo de várias investigações no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Isto justifica-se a partir do momento em que, hoje, se assume que a avaliação está na base de grande parte das decisões educacionais: a avaliação tornou-se um pré-requisito do próprio acto de ensinar. Mais do que avaliar, esta deve formar, reorientando o aluno para que este aprenda mais e melhor. A responsabilidade da avaliação deixa de pertencer unicamente ao professor e passa a envolver também os alunos, os encarregados de educação e outros agentes da educação (FERREIRA 1994).

“A avaliação é a peça central da “modernidade escolar”. A partir de meados do século XIX, deixa de ser possível imaginar processos educativos que não conduzam a modalidades de julgamento dos alunos e dos seus conhecimentos. A avaliação adquire um carácter regular e sistemático, orgânico, que a distingue das suas formas pré-modernas.” (NÓVOA 2005:11)

Durante muito tempo avaliar significava a realização de uma prova que, no final da leccionação de uma determinada matéria, resultava numa classificação (FERREIRA 1994). Contudo, no caso da música, nem todos os alunos se adaptam aos exames e provas conclusivas que ainda hoje caracterizam, em parte, o ensino especializado, e que somente avaliam a capacidade de o aluno produzir algo, num ambiente de *stress*, cabendo ao professor compreender quando o aluno está, ou não, preparado para ser formalmente avaliado e comparado com os seus colegas (O'NEILL 2002). Como resposta, importa que o acto de avaliar passe a integrar também o que se passa na sala de aula, em casa e na escola, num gesto que pretende ensinar e aprender (FERREIRA 1994). Assim, é importante que a avaliação detecte as dificuldades de aprendizagem, crie soluções para a sua resolução e estímulos para o progresso (FERREIRA 1994). O aluno necessita saber se atingiu os seus objectivos não apenas para seu reforço pessoal, mas para compreender como o seu esforço é avaliado pelo professor. Este deverá recolher e organizar um conjunto de informações acerca do desempenho do aluno, sobre as quais fundamentará a sua avaliação. Por sua vez, o aluno deverá entender onde falhou e como pensa melhorar (isto irá desafiar a sua auto-crítica). Desta forma, o aluno verá a avaliação como sugestiva e útil e não como algo definitivo e crítico (HAIGH 2008).

Por tudo isto, achamos que seria fundamental um espaço¹⁷ onde o aluno pudesse organizar as avaliações obtidas, num processo de autoconhecimento do seu esforço e aprendizagem. Para além do espaço ilustrado na figura cinco, onde o aluno poderá registar, por período lectivo, a Classificação Final do Ano Lectivo Transacto, Auto-Avaliação, Avaliação Contínua, Classificação de Prova/Exame e Classificação Final, existe também um espaço para o registo de Faltas (fundamental para a avaliação) e registo de outras avaliações (outras disciplinas do ensino da música, provas, audições, etc.)¹⁸.

¹⁷ Ver figura 5.

¹⁸ Ver anexo 1.

3. Análise de resultados

3.1 Observação

A partir do momento em que a agenda escolar foi implementada no seio do grupo de alunos referido, anteriormente, foi-nos dado a observar um conjunto de modificações nos hábitos e comportamentos dos alunos e encarregados de educação, que vieram justificar a importância desta ferramenta metodológica. O primeiro contacto dos alunos com a agenda escolar foi muito positivo. Estes comentavam o aspecto da agenda e o seu conteúdo, demonstrando apreço por esta ter sido elaborada pensando neles. O professor passava a explicar o que pretendia com a implementação da agenda e quais seriam as responsabilidades dos encarregados de educação, alunos e dele próprio, face ao seu conteúdo. Responsabilidades essas (descritas no capítulo anterior) que vieram reorganizar as rotinas destes intervenientes. A agenda continha já uma quantidade de informação útil para o aluno (por exemplo: calendário anual e lectivo, contactos do professor, etc.) e, além disso, dispunha também de espaço para acrescentar outras informações (por exemplo: outros contactos, datas de provas, audições, etc.). Isto teve algum impacto ao nível da organização dos alunos que, de uma maneira geral, deixaram de questionar “quando se vai passar?” e passaram a perguntar “como se vai passar?”. Além disso, a agenda servia como um “bloco de notas” de todos os trabalhos de casa, resolvendo, parcialmente, o problema dos alunos que, por uma ou outra razão, se esqueciam, sistematicamente, dos mesmos. Quanto aos encarregados de educação, esses poderiam estar mais informados e envolvidos nas tarefas dos seus educandos. Porém, foi o preenchimento da “Folha de Registo de Estudo Semanal” que mais impacto teve nos hábitos dos alunos, nomeadamente, nos seus hábitos de estudo.

Enquanto professor de flauta, era comum o autor questionar os seus alunos acerca do tempo e organização do seu estudo, mas, raramente, estes tinham uma noção concreta do que tinham realizado ao longo da semana. O mesmo se passava com os encarregados de educação quando questionados acerca do estudo dos seus educandos. Assim, o professor poderia avaliar os resultados evidenciados nas aulas e sugerir estratégias, mas não poderia ter a certeza de como o aluno chegou a esses resultados. Passadas poucas semanas, o professor verificou que, alguns dos alunos que diziam estudar muito, estudavam afinal muito pouco, tendo em conta os objectivos a cumprir. Imediatamente, o professor corrigia a situação e, em princípio, os alunos esboçariam uma tentativa de aumento do tempo de estudo. Ou, se, por exemplo, os alunos dedicavam pouco tempo à técnica (escalas, sonoridade), o professor intervinha no sentido de alterar este hábito. Passadas algumas semanas, o professor já conseguia perceber quando o aluno tinha estudado muito, pela forma entusiástica com que queria mostrar a agenda ao professor. Por outro lado, foi possível detectar os períodos mais difíceis, por exemplo, quando os alunos estavam envolvidos em outras actividades, ou se tinham muitos testes, no decorrer da semana. Além disso, a rubrica que, quinzenalmente, os encarregados de educação teriam de fazer na “Folha de Registo de Estudo Semanal” atestava a sua responsabilidade pelo estudo do seu educando. Contudo, alguns encarregados de educação esqueciam-se deste compromisso e era necessário lembrá-los de que deveriam consultar a agenda escolar. Apenas em situações pontuais foi necessário recorrer à “Folha de Comunicações Professor/Encarregado de Educação”, mas sempre que isso se verificou, foi de grande utilidade para a resolução de problemas, esclarecimento de dúvidas, informações, etc. Finalmente, observamos que a agenda escolar acompanhou os alunos, durante todo o ano lectivo, ajudando-os e motivando-os na realização das suas tarefas escolares, com resultados evidentes no seu sucesso escolar, que podem ser comprovados, seguidamente, na análise dos questionários.

3.2 Questionários

Os questionários¹⁹, em formato de papel A4, foram distribuídos a sete alunos do ensino básico que, durante o ano lectivo de 2010/2011, frequentaram o Centro de Cultura Musical e utilizaram a agenda escolar mediante as orientações do autor deste estudo. Os alunos em causa tinham idades compreendidas entre os dez e os treze anos, cinco dos quais, eram do sexo feminino. Cinco alunos frequentavam o segundo grau e, dois, o terceiro grau. Cada um deles preencheu o seu questionário com o auxílio do professor. Posteriormente, os respectivos encarregados de educação preencheram, em casa, o seu questionário. Os encarregados de educação tinham idades compreendidas entre os quarenta e um e os quarenta e seis anos, seis dos quais, eram do sexo feminino. Entre eles, um afirma ter frequentado sete a nove anos de escolaridade, dois, entre dez e doze, três concluíram uma licenciatura e, um, uma pós-graduação. Para a maioria dos encarregados de educação aprender música enriquece pessoalmente e melhora a concentração dos seus educandos. Estes, na sua maioria, optaram por estudar flauta porque experimentaram o instrumento e gostaram.

Os questionários eram compostos por perguntas fechadas, que pretendiam avaliar a motivação dos alunos e consequente envolvimento com a música e com o estudo do instrumento, medindo até que ponto os encarregados de educação, estariam envolvidos neste processo. Os questionários continham ainda questões, que intencionavam averiguar se os alunos e encarregados de educação teriam utilizado a ferramenta metodológica proposta, e até que ponto esta teria contribuído para o progresso escolar dos alunos. A última questão era uma pergunta aberta, permitindo que os inquiridos acrescentassem algo pertinente acerca do objecto de estudo. Seguidamente, iremos analisar os resultados das respostas obtidas para cada uma das perguntas, recorrendo ao auxílio de gráficos exemplificativos.

¹⁹ Ver anexos 2 e 3.

O gráfico seguinte ilustra os dias que os alunos inquiridos dedicam ao estudo da flauta. Seis deles, responderam estudar três a cinco dias por semana, enquanto apenas um respondeu estudar entre um a dois dias por semana. No nosso entender, isto é bastante positivo tendo em conta que se tratam de alunos do curso básico, na sua maioria alunos do primeiro grau de instrumento.

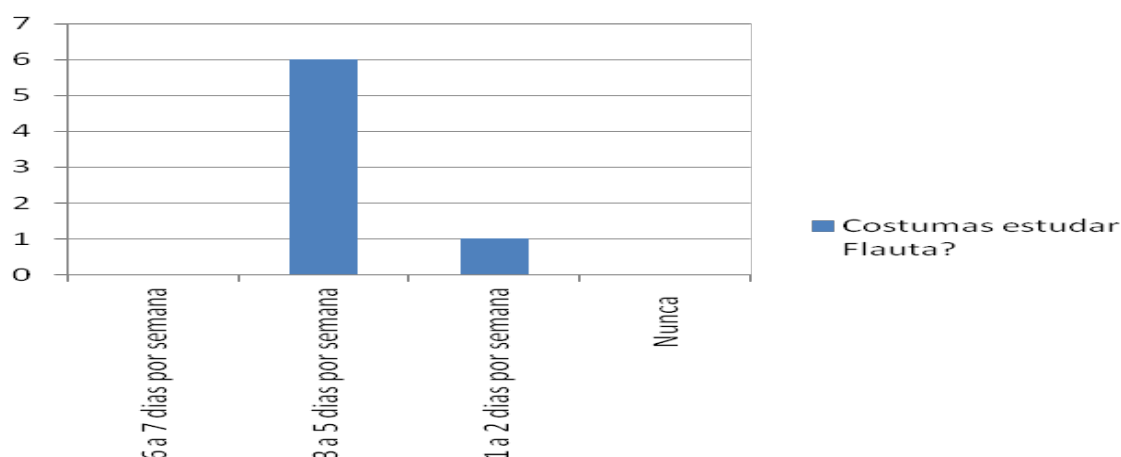


Gráfico 1

Perante a questão “O seu educando costuma estudar flauta semanalmente?”, os encarregados de educação vieram corroborar a análise anterior, respondendo que a maioria dos seus educandos estudava entre três a cinco dias por semana²⁰. Não deixa de ser curioso que, um dos encarregados de educação, tenha assumido que o seu educando estudava entre seis a sete dias por semana. É manifestamente positivo.

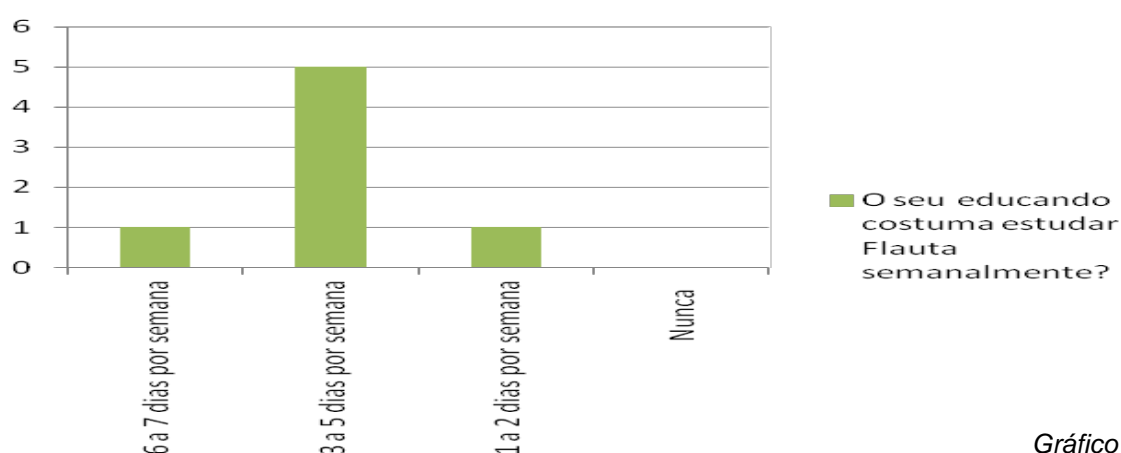


Gráfico 2

²⁰ Ver gráfico 2.

Questionados acerca do tempo médio de estudo diário, pode dizer-se que a maioria dos alunos afirma estudar entre trinta a quarenta e cinco minutos²¹. Apenas um, diz estudar quinze minutos.

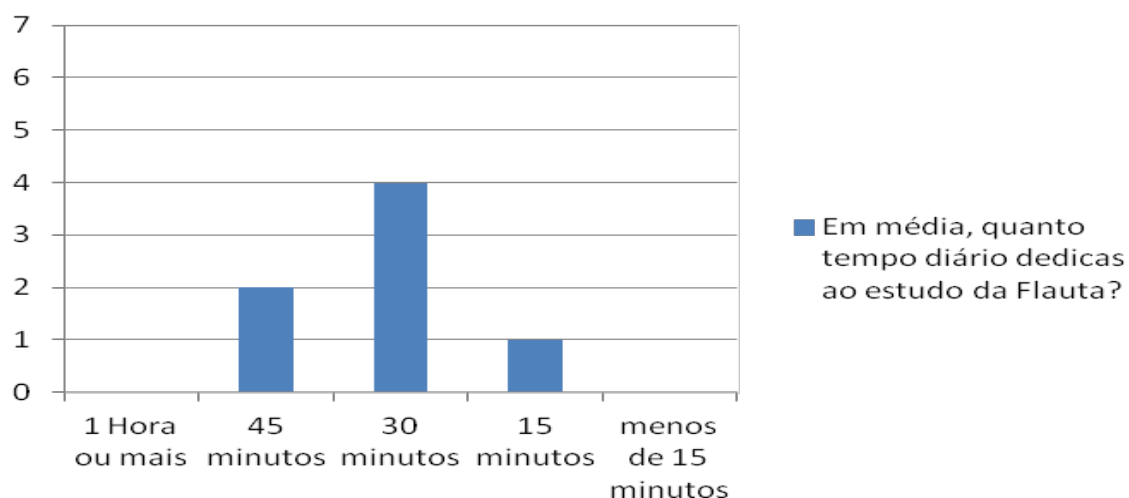


Gráfico 3

Contudo, ao analisarmos o gráfico seguinte, correspondente às respostas à pergunta “Em média, quanto tempo diário dedica ao estudo da flauta, o seu educando?”, podemos verificar que existe uma discrepância relativamente às respostas dos alunos. Os encarregados de educação mostram-se mais pessimistas, ao revelar que três alunos estudariam cerca de quinze minutos diários. Porém, quatro dos sete encarregados de educação responderam trinta, ou quarenta e cinco minutos, o que nos parece razoável.

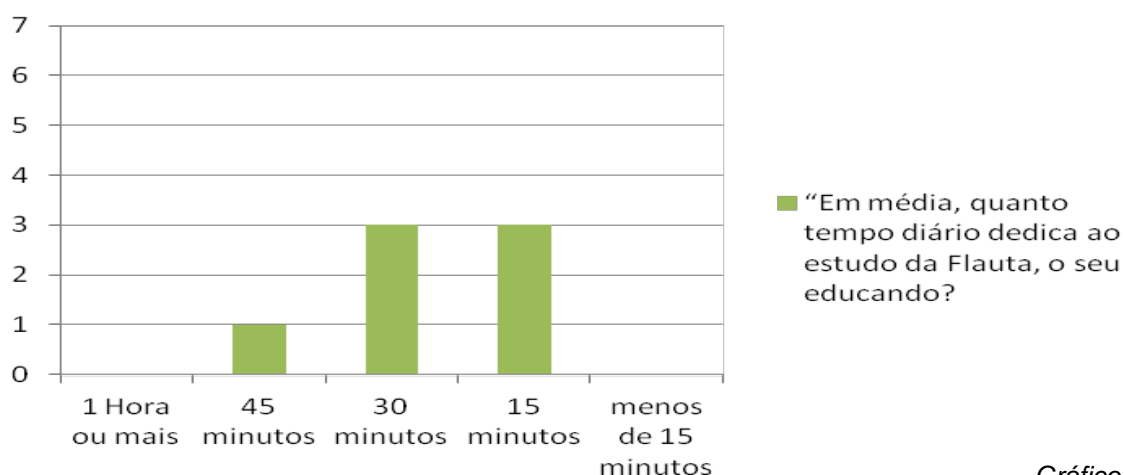


Gráfico 4

²¹ Ver gráfico 3.

Já no que diz respeito à organização do estudo é-nos possível visualizar através do gráfico seguinte que a totalidade dos alunos manifestou preferência pelo estudo das peças, em detrimento do estudo das escalas e estudos. Conforme foi referido no capítulo anterior: “os músicos com níveis de performance mais elevados tendem a dedicar um maior número de horas à prática formal”, o que justifica a necessidade de um estudo repartido pelas escalas, estudos e peças. Neste sentido, a “Folha de Registo de Estudo Semanal”²² pode ter uma importância muito relevante na organização do estudo dos alunos.

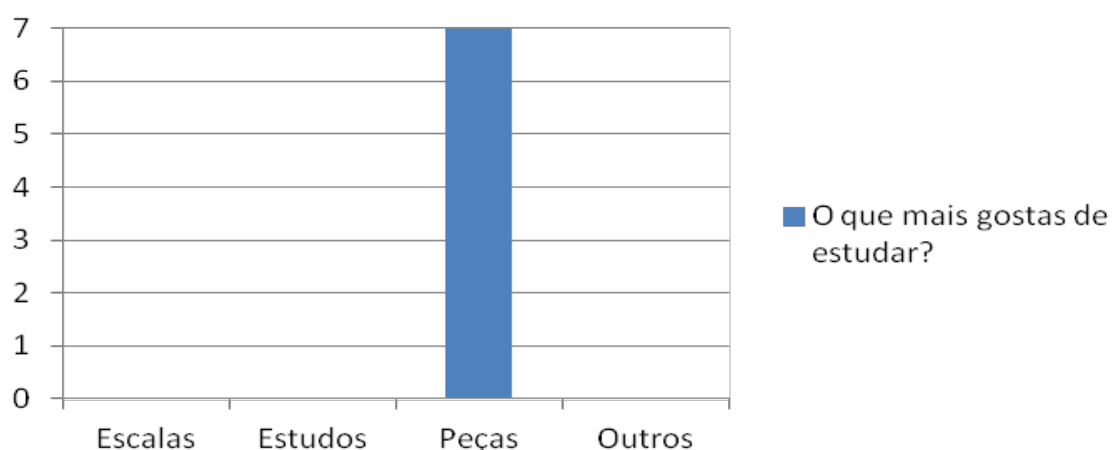


Gráfico 5

²² Ver figura 3.

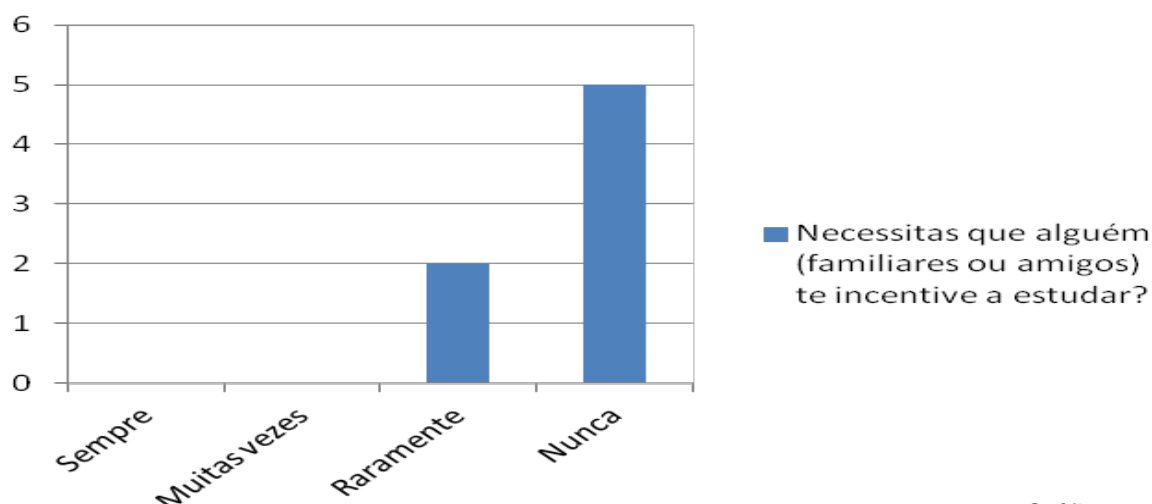


Gráfico 6

Relativamente à questão “Necessitas que alguém (familiares ou amigos) te incentive a estudar?”, o gráfico anterior parece não deixar a menor dúvida em relação à autonomia dos alunos. Numa primeira análise, poderíamos concluir que estávamos na presença de alunos altamente motivados intrinsecamente, sem que precisassem de um apoio externo para realizarem as suas tarefas, uma vez que, cinco dos alunos, declaram nunca necessitar do incentivo dos seus familiares ou amigos para estudar. Contudo, o gráfico seguinte vem trazer-nos a dúvida. Dois encarregados de educação afirmam que, muitas vezes, os seus educandos precisam de incentivo externo. Ou seja, enquanto que cinco alunos dizem nunca precisar de incentivo, cinco encarregados de educação manifestam que, ou raramente, ou muitas vezes, esse apoio é necessário.

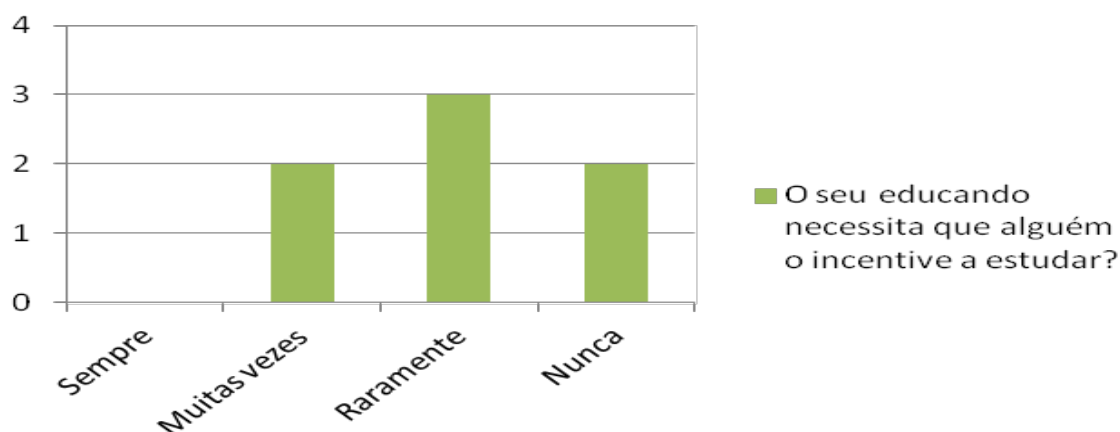


Gráfico 7

A resposta dos encarregados de educação à questão “Costuma acompanhar o seu educando enquanto ele estuda flauta?” ajuda na clarificação desta questão. Ou seja, se, por um lado, uma grande parte dos alunos mostra não precisar de incentivo externo, por outro lado, o gráfico seguinte mostra que, por muitas vezes, os pais o fazem, porque acham que isso é necessário. Uma possível interpretação para esta divergência, poderá ser que a maioria dos alunos responde não precisar de incentivo, porque preferem estar sozinhos no momento de estudar.

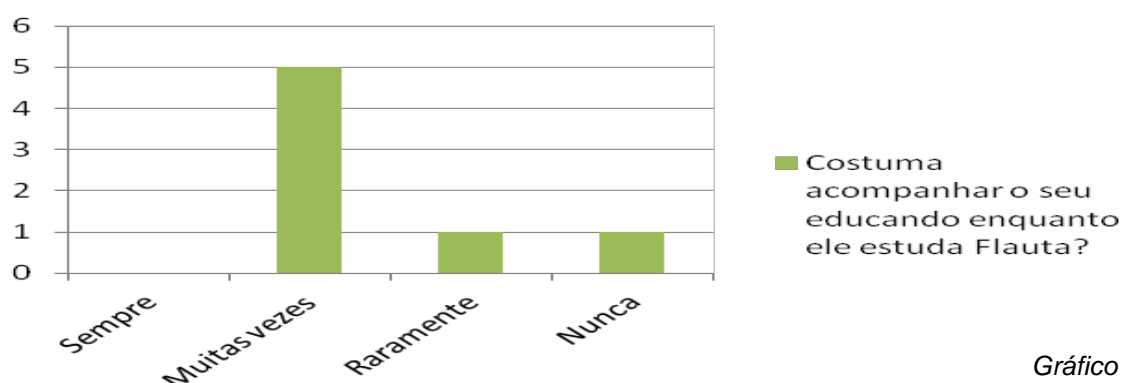


Gráfico 8

Contudo, o gráfico seguinte parece mostrar consenso, ao revelar que os alunos tocam muitas vezes para os seus familiares, porque os encarregados de educação os incentivam para tal. Isto pode ser preponderante para o reforço motivacional dos alunos. Conforme referimos anteriormente, os alunos mostram-se mais confiantes nas suas capacidades musicais ao percepcionarem que os seus encarregados de educação não apreciam a música apenas do ponto de vista pessoal, mas porque os incentivam na busca dos seus objectivos na música (SICHIVITSA 2007).

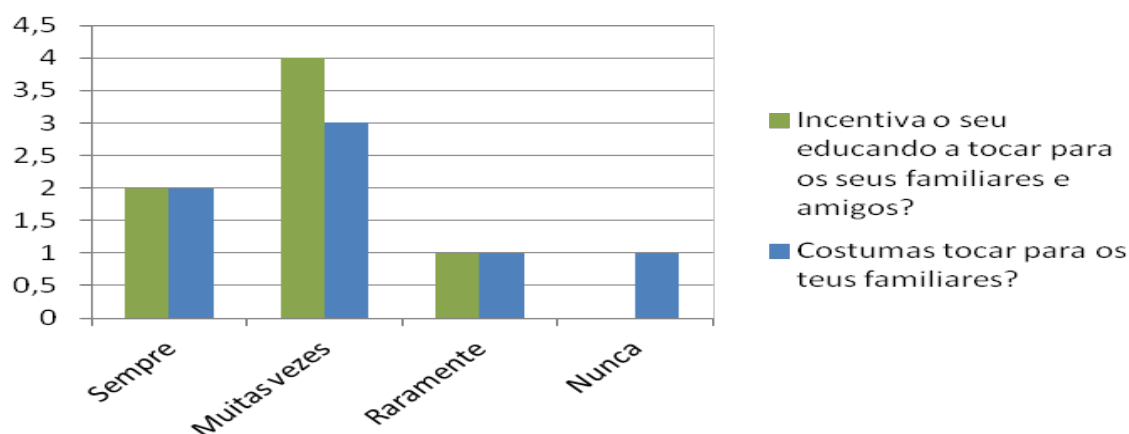


Gráfico 9

Como se pode observar no gráfico seguinte, os alunos foram extremamente coerentes no momento de avaliar a sua utilização da agenda escolar. Perante as questões “Utilizas a agenda escolar que o teu professor te facultou?”, “Apontas os trabalhos de casa na agenda?” e “Registas na agenda o tempo de estudo semanal?”, em ambas, os alunos afirmam fazê-lo muitas vezes, ou sempre. No nosso entender, isto demonstra a relevância que esta ferramenta metodológica teve para os alunos.

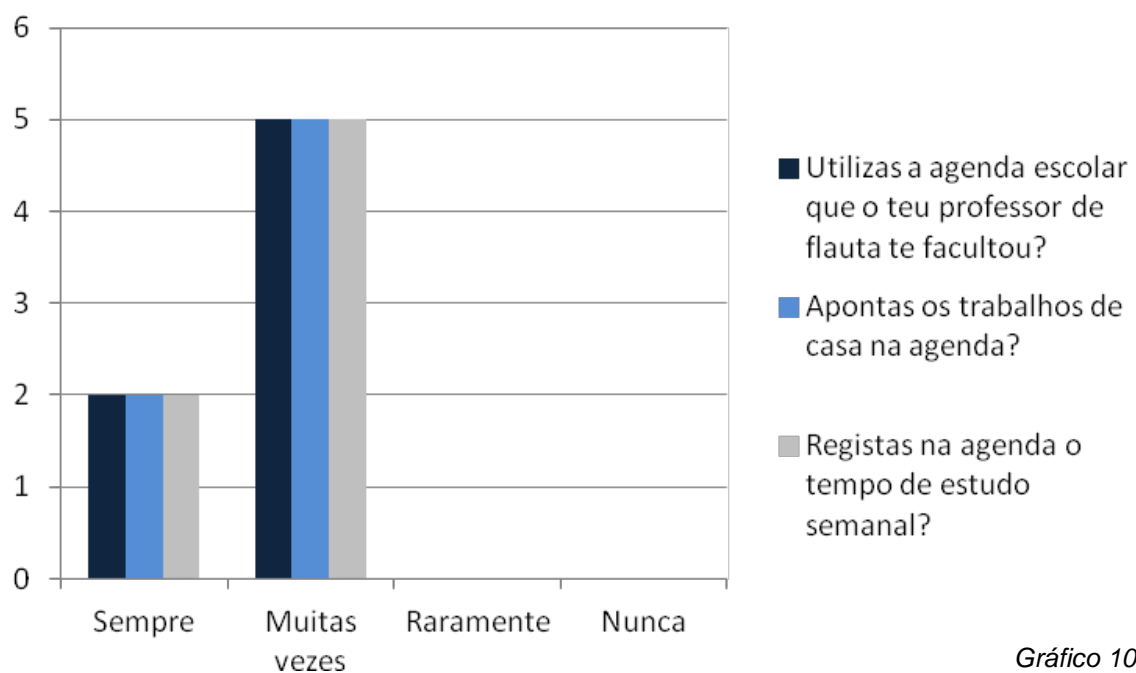


Gráfico 10

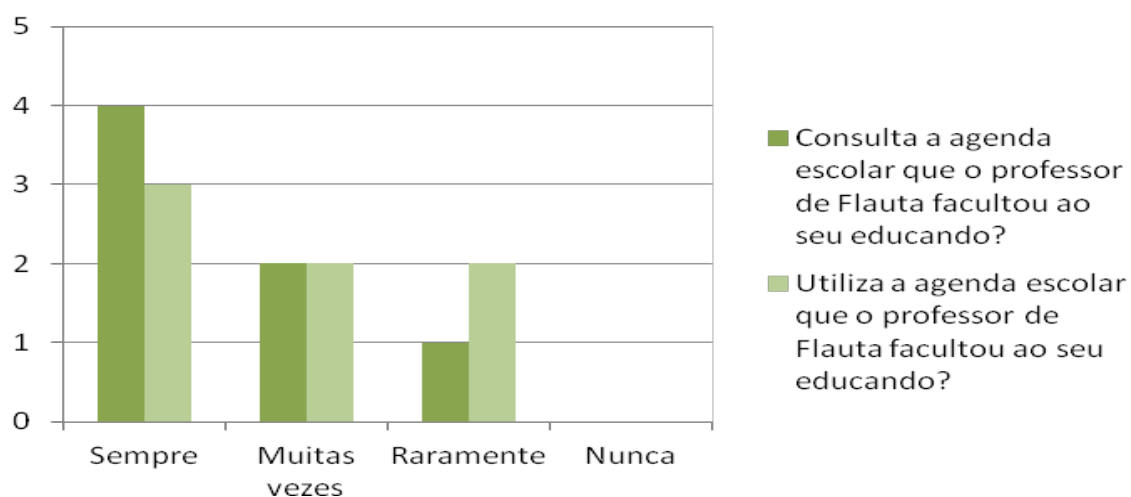


Gráfico 11

Em relação aos encarregados de educação, parece não existir a mesma unanimidade. Como se pode verificar no gráfico anterior, alguns responderam raramente ter consultado ou utilizado a agenda. Contudo, o gráfico seguinte vem esclarecer esta questão: todos os encarregados de educação afirmam verificar o estudo semanal dos alunos muitas vezes, ou sempre. No nosso entender, poderá ter havido uma diferenciação dos encarregados de educação relativamente às três questões (consultar, utilizar e verificar). Ou seja, os encarregados interpretaram a utilização da agenda, como algo além da verificação do estudo semanal.

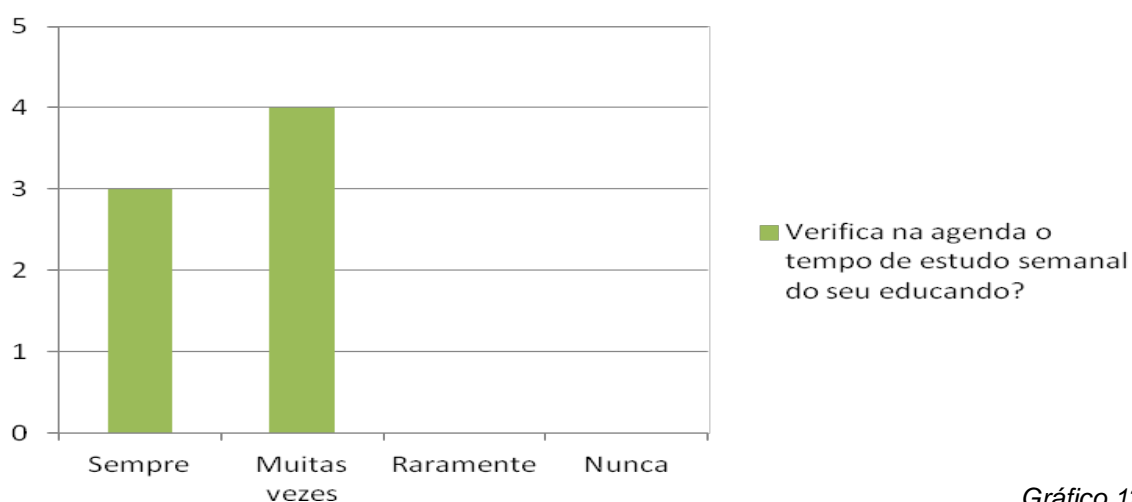


Gráfico 12

O último gráfico, ilustra a importância atribuída pelos alunos e encarregados de educação à agenda escolar, e à forma como esta ferramenta metodológica contribui para o progresso escolar dos alunos. Segundo estes, a agenda escolar contribuiu muitíssimo ou muito para o progresso dos alunos.

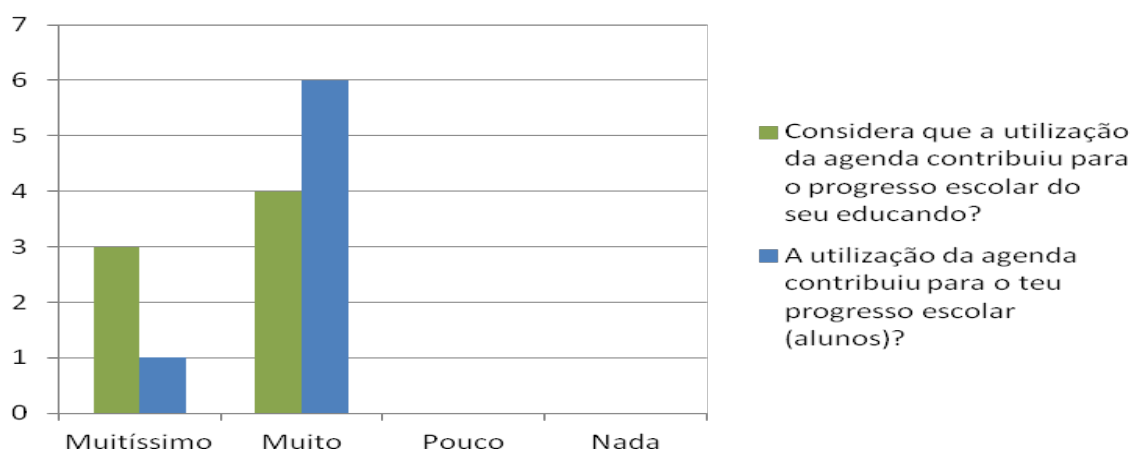


Gráfico 13

“De que forma a utilização da agenda modificou os hábitos dos alunos de flauta?”

Como foi referido, anteriormente, a última questão deu a liberdade aos encarregados de educação e alunos de se expressarem acerca do contributo que a agenda escolar trouxe aos hábitos de estudo dos alunos de flauta. Os resultados vieram sedimentar a nossa análise. De uma maneira geral, todos os encarregados de educação consideraram que esta ferramenta metodológica conferiu aos seus educandos “maior responsabilidade e disciplina” (um dos encarregados de educação vai mais além e afirma que, também ele, sentiu um forte apelo a uma maior responsabilidade). A agenda escolar, “incentivava os alunos a cumprir metas” e “como queriam apresentar mais resultados, estudavam mais”.

A opinião dos encarregados de educação é corroborada pela dos alunos. Estes demonstram ter sido motivados a estudar mais, a partir do momento que o professor os incentivou a utilizar a agenda. “A utilização da agenda tornou-me mais organizado e ajudou-me a ter noção do tempo que estudava”; “sabia que trabalhos de casa deveria estudar, e quando teria actividades, como provas e concertos.” Os alunos evidenciaram ter sentido o apoio dos pais como reflexo da utilização da agenda, ajudando-os no preenchimento da mesma e apoiando-os no estudo (um dos alunos referiu que, em casa, o seu encarregado de educação elogiou a organização da agenda). Além disso, os alunos consideraram o aspecto da agenda atractivo: “É bonita!”.

Considerações Finais

Ao longo do presente estudo identificamos algumas das principais causas de desmotivação dos alunos do ensino especializado da música, delineando possíveis estratégias para que, professores, encarregados de educação e escola, intervenham no interesse da aprendizagem dos alunos. Concluiu-se que, quando os alunos têm mais expectativas pessoais, tendem a ter um desempenho mais elevado. Por outro lado, a forma como estes percebem o seu sucesso tem uma grande influência nos comportamentos e expectativas futuras. Estes encaram uma tarefa como motivadora desde que esta corresponda à sua competência, contudo, alguns dos alunos com competências evidentes acabam por ter um comportamento não adaptativo perante o fracasso, devido às emoções negativas experimentadas.

O sucesso dos alunos parece estar positivamente relacionado com um desempenho eficaz dos seus professores, com o apoio dos encarregados de educação e com um ambiente escolar salutar e atractivo. Aos professores, cabe-lhes o dever de procurar diferentes estratégias de motivação para os seus alunos, estimulando-os na busca de novos objectivos e concretizações, garantindo que todos têm oportunidades de aprendizagem recompensadoras. Quanto aos encarregados de educação, estes devem prestar todo o apoio ao seu educando na realização de um trabalho contínuo, encorajando-o a ultrapassar todas as dificuldades, não apenas para alcance de um sucesso imediato, mas para concretizarem, no futuro, todos os seus projectos de vida. Por sua vez, a escola deve procurar implementar um plano curricular atractivo, criando estímulos e oportunidades de experimentação musical, num ambiente positivo e livre de ansiedade. Em conjunto, professores, encarregados de educação e escola, devem unir esforços no sentido de identificar causas de insucesso e desenvolver estratégias para a sua resolução.

Procurando responder a alguns dos problemas anteriormente referidos, implementou-se uma ferramenta metodológica, nomeadamente, uma agenda escolar. A sua utilização trouxe um conjunto de modificações nos hábitos e comportamentos dos alunos, encarregados de educação, e professor, que vêm justificar a sua importância. Ao professor, foi-lhe permitido identificar, de forma eficaz, os principais problemas dos alunos, por exemplo, a falta de motivação para o estudo, ou a falta de organização do mesmo; ou detectar momentos mais delicados para os alunos, por exemplo, períodos em que os alunos estavam absorvidos por outras actividades, como testes. “Passadas algumas semanas, o professor já conseguia perceber quando o aluno tinha estudado muito, pela forma entusiástica com que queria mostrar a agenda ao professor.” Se os alunos passavam a estudar menos, o professor procurava compreender as causas que estavam por detrás dessa modificação e, por vezes, os alunos tinham motivos justificáveis para não conseguirem estudar mais. Nesses casos, o professor poderia reajustar a sua exigência em função das possibilidades dos alunos, evitando situações de desmotivação. Por outro lado, o professor passou a contar com uma ajuda mais evidente dos encarregados de educação. Pode-se dizer que estes foram, muitas vezes, “os olhos e os ouvidos” do professor, quando este procurava compreender os hábitos dos alunos, em casa. Através da “Folha de Comunicações Professor/Encarregado de Educação”, foi possível resolver problemas diversos, esclarecer dúvidas, obter informações, etc. Finalmente, concluímos que esta ferramenta, tendo acompanhado os alunos, durante todo o ano lectivo, ajudou-os e motivou-os na realização das suas tarefas escolares, com resultados evidentes no seu desempenho escolar, ao nível da qualidade do estudo, eficiência da avaliação, celeridade da comunicação e objectividade da planificação.

Finalmente, estes resultados foram confirmados através dos questionários realizados aos alunos e respectivos encarregados de educação. Ambos consideraram esta ferramenta metodológica eficaz, na medida em que lhes conferiu um maior sentido de responsabilidade e organização. Como reflexo da sua utilização, os alunos demonstraram estar mais motivados para estudar, sentindo o apoio e envolvimento dos seus encarregados de educação, que os ajudavam no cumprimento das suas tarefas.

Não queremos deixar de exprimir a importância que este estudo teve para o autor, para os seus alunos e encarregados de educação, na medida em que lhes proporcionou uma reflexão acerca do seu lugar no processo educativo. Todos se manifestaram positivamente expectantes em relação aos resultados deste estudo. Esperamos que este entusiasmo possa ser vivenciado também pelos seus leitores, servindo de estímulo para futuras investigações e utilizações desta ferramenta metodológica.

Bibliografia

- BANDURA, A. (1994). "Self-efficacy. In (Ed.), (). New York: Academic Press." Encyclopedia of human behavior **Vol. 4** 71-81.
- CCM. (2010). "Centro de Cultura Musical." Retrieved Novembro, 2011, from http://www.ccm-inforartis.org/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html.
- DAVIDSON, J. (2002). Developing the ability to perform. Musical Performance: A Guide to Understanding, Cambridge University Press: 89-101.
- DECI, E. L. R., R. M. (2000). "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior." Psychological Inquiry **Vol. 11, No. 4**: 227-268.
- DENNY, E. (2007) "To what extent does participation in extracurricular music affect the future aspirations of 11–12-year-olds? A small-scale investigation."
- FERREIRA, M. S. R. D. S., M. (1994). Aprender a ensinar, ensinar a aprender, Edições Afrontamento.
- HAIGH, A., Ed. (2008). A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples.
- HALLAM, S. (2002). "Musical motivation: Towards a model synthesising the research." Music Education Research **4**: 225-244.
- HARGREAVES, D. J. L., A. ; MARSHALL, N. A.; TARRANT, M. (2003). "Young people's music in and out of school." Cambridge University Press: 229-241.

- J. A. SLOBODA, J. D., J. A. HOWE & D. G. MOORE (1996). "The role of practice in the development of performing musicians." British Journal of Psychology **87**: British Journal of Psychology.
- MACMILLAN, J. (2004). "Learning the piano: a study of attitudes to parental involvement." British Journal of Music Education **21(3)**: 295-311.
- MCCORMICK, G. E. M. J. (2006). "Self-efficacy and music performance." Psychology of Music.
- MORAES, C. R., VARELA, S. (2007) "MOTIVAÇÃO DO ALUNO DURANTE O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM."
- NÓVOA, A. F., D. (2005). Prefácio. Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. T. Editores.
- O'NEILL, S. A. (1999). "Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory." Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical: 35-43.
- O'NEILL, S. A. (1999). "The role of motivation in the practice and achievement of young musicians." Music, mind and science **S. W. Yi (Ed.)** 420-433.
- O'NEILL, S. A. M., G. E (2002). "Motivation " The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning **R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.)**: 31-46.
- PEREIRA, M. J. T. A. (2010). A Obra Para Flauta e Guitarra de Fernando Lopes-Graça. Aveiro, Universidade de Aveiro.

- ROLDÃO, M. d. C. (2009). Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor.
Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- RYAN, R. M. D., E. L. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions." Contemporary Educational Psychology **25**: 54-67.
- SCHMIDT, C. P. (2005). "Relations among Motivation, Performance Achievement, and Music Experience Variables in Secondary Instrumental Music Students." Journal of Research in Music Education, **Vol. 53, No. 2**: 134-147.
- SICHIVITSA, V. O. (2007). "The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music." Research Studies in Music Education **29**: 55-68.
- SOUTHWORTH, C. "Teaching: Points for Students." Retrieved Outubro 2011, from <http://www.claresouthworth.co.uk/>.
- STIPEK, D. J. (1996). "Motivation and Instruction." Handbook of educational psychology: 85-113.
- VISPOEL, J. R. A. W. P. (1998). "How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships among Attributional Beliefs, Self-Concept and Achievement." Psychology of Music: 26-45.

Anexos

Anexo 1 – Agenda Escolar

2010/11

Agenda Escolar

Escola

Aluno

Grau/Ano



Estimado aluno,

Ao elaborar esta agenda escolar, pretendi providenciar-te uma “ferramenta” de trabalho, que privilegia a organização, a planificação e a comunicação, como factores muito relevantes para o teu sucesso escolar, no ensino artístico da música.

Nela poderás anotar o teu horário escolar, o nome dos teus professores, bem como os teus trabalhos de casa, o teu estudo semanal e avaliações.

É também uma forma de o teu encarregado de educação se manter continuamente informado acerca do teu processo de aprendizagem.

Por isso, é importante que a tragas sempre contigo!

Bom trabalho...

Marco Pereira

*"Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa,
nunca tem medo e nunca se arrepende"*

Leonardo Da Vinci

ÍNDICE

Dados Pessoais	5
Os meus Professores	6
Horário Escolar	7
Datas importantes	8
Calendário	9
Registo de faltas	12
Registo de aulas e trabalhos para casa	13
Comunicações entre Professor e Encarregado de Educação	32
Folha de registo de estudo semanal	37
Registo de avaliações – Flauta Transversal	55
Registo de outras avaliações	56

DADOS PESSOAIS

Aluno _____

Data de Nascimento ____/____/____ Idade(a 15 de Setembro) _____

Naturalidade _____

Morada / Cód. Postal

Telefone / Telemóvel _____ / _____

E-mail _____

Escola de ensino regular _____

Turma/Ano _____ Nº do Aluno _____

Escola de ensino artístico _____

Turma/Ano _____ Nº do Aluno _____

Agregado Familiar _____

Outras informações

Encarregado de Educação

Morada / Cód. Postal

Telefone / Telemóvel _____ / _____

E-mail _____

Profissão _____

OS MEUS PROFESSORES

[illegible]

HORÁRIO ESCOLAR

Dia/Hora	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.

Período	Início	Fim
1º	<i>13 de Setembro</i>	<i>17 de Dezembro</i>
	<i>Interrupção Lectiva - Natal 20 a 31 de Dezembro</i>	
2º	<i>03 de Janeiro</i>	<i>08 de Abril</i>
	<i>Interrupção Lectiva - Carnaval 07 a 09 de Março, inclusive</i>	
3º	<i>Interrupção Lectiva - Páscoa 11 a 25 de Abril, inclusive</i>	
	<i>26 de Abril</i>	<i>09 de Junho para 9º, 11º, 12º 22 de Junho para restantes</i>

Dia/Mês	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
1		Dia Mundial da Música	F (Todos os Santos)	F (Restauração da Independência)
2				
3				
4				
5		F (Implantação da República)		
6				
7				
8				F (Imaculada Conceição)
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22			Santa Cecília	
23				
24				
25				F (Natal)
26				
27				
28				
29				
30				
31	---		---	

Dia/Mês	Janeiro	Fevereiro	Março
1	F (Ano Novo)		
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			F (Carnaval)
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29		---	
30		---	
31		---	

Dia/Mês	Abril	Maio	Junho	Julho
1		F (Dia do Trabalhador)		
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10			F (Dia da Portugal)	
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22	F (Sexta-Feira Santa)			
23			F (Corpo de Deus)	
24	F (Páscoa)			
25	F (Dia da Liberdade)			
26				
27				
28				
29				
30				
31	---		---	

REGISTO DE FALTAS

[illegible]

Registo de aulas
T.P.C.

[illegible]

COMUNICAÇÕES

Professor



Encarregado de Educação

Data e assinatura

Assunto

FOLHA DE REGISTO DE ESTUDO SEMANAL

Semana de __/__/__ a __/__/__

Conteúdos		Tempo de estudo (minutos)						
		Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Técnica								
Escalas/Sequências								
Estudos								
Peças								
Estudo diário (minutos)								

Total de tempo de estudo semanal (aproximado) _____

Semana de __/__/__ a __/__/__

Conteúdos		Tempo de estudo (minutos)						
		Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Técnica								
Escalas/Sequências								
Estudos								
Peças								
Estudo diário (minutos)								

Total de tempo de estudo semanal (aproximado) _____

O aluno (rubrica)

O encarregado de educação (rubrica)

REGISTOS DE AVALIAÇÃO - FLAUTA TRANSVERSAL

Data	Descrição	Nota	Observações

	CFAT	AA	AC	CP/E	CF	Observações
1º Semestre						
2º Semestre						

	CFAT	AA	AC	CP/E	CF	Observações
1º Período						
2º Período						
3º Período						

CFAT – Classificação Final do Ano Lectivo Transacto

AA – Auto-Avaliação

AC – Avaliação Contínua

CP/E – Classificação de Prova/Exame

CF – Classificação Final

Agenda elaborada por,
Marco Joaquim Tavares Alves Pereira
www.marcojtpereira.wordpress.com

Anexo 2 – Questionário aos alunos

QUESTIONÁRIO (a preencher pelo professor)

1. Idade _____ anos

2. Sexo

Masculino

☐

Feminino

☐

3. Naturalidade: _____

4. Escola do Ensino Regular

5. Escola do Ensino Artístico

6. Curso que frequenta

7. Grau em que se encontra no ano lectivo 2010/2011

8. Costumas estudar Flauta?

6 a 7 dias por semana

☐

3 a 5 dias por semana

☐

1 a 2 dias por semana

☐

Nunca

☐

9. Em média, quanto tempo diário dedicas ao estudo da Flauta?

1 Hora ou mais

☐

45 minutos

☐

30 minutos

☐

15 minutos

☐

menos de 15 minutos

☐

10. Necessitas que alguém (familiares ou amigos) te incentive a estudar?

Sempre

☐

Muitas vezes

☐

Raramente

☐

Nunca

☐

11. O que mais gostas de estudar?

Escalas

☐

Estudos

☐

Peças

☐

Outras

☐

12. Realizas os trabalhos de casa marcados pelo teu Professor de Flauta?

Sempre

☐

Muitas vezes

☐

Raramente

☐

Nunca

☐

13. Costumas tocar para os teus familiares?

- Sempre ☐
Muitas vezes ☐
Raramente ☐
Nunca ☐

14. Costumas tocar com os teus amigos?

- Sempre ☐
Muitas vezes ☐
Raramente ☐
Nunca ☐

15. Utilizas a agenda escolar que o teu professor de Flauta te facultou?

- Sempre ☐
Muitas vezes ☐
Raramente ☐
Nunca ☐

16. Apontas os trabalhos de casa na agenda?

- Sempre ☐
Muitas vezes ☐
Raramente ☐
Nunca ☐

17. Registas na agenda o tempo de estudo semanal?

- Sempre ☐
Muitas vezes ☐
Raramente ☐
Nunca ☐

18. A utilização da agenda contribuiu para o teu progresso escolar?

- Muitíssimo ☐
Muito ☐
Pouco ☐
Nada ☐

19. De que forma a utilização da agenda modificou os teus hábitos enquanto aluno de Flauta?

Muito Obrigado!

Anexo 3 – Questionário aos encarregados de educação

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E ARTE
MESTRADO EM ENSINO DA MÚSICA

Inquérito aos Encarregados de Educação dos alunos de Flauta

Ao responder a este inquérito, estará a contribuir para a realização de uma investigação da *Universidade de Aveiro* - Mestrado em Ensino da Música, respeitante à disciplina de Projecto. Este projecto de investigação pretende identificar quais as implicações da utilização da agenda escolar, por mim elaborada, na motivação individual dos alunos e consequente desenvolvimento na disciplina de Flauta, em particular, e no ensino artístico da música de uma maneira geral. Nesse sentido, a informação solicitada neste questionário procura averiguar qual a percepção dos encarregados de educação relativamente à implementação desta ferramenta metodológica. Desta forma, a sua participação, de carácter estritamente confidencial, será preponderante para a realização deste projecto, pelo que agradeço desde já a sua colaboração.

Marco Joaquim Tavares Alves Pereira

Professor de Flauta

Data: __/__/____ (dia/mês/ano)

*Para os investigadores
apenas*

Questionário N.º

QUESTIONÁRIO

1. Idade _____ anos

2. Sexo

Masculino ☐

Feminino ☐

3. Naturalidade: _____

4. Estado Civil _____

5. Escolaridade (assinale o nível mais elevado)

< 4 anos de escolaridade ☐

5 ou 6 anos de escolaridade ☐

7 a 9 anos de escolaridade ☐

10 a 12^a anos de escolaridade ☐

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Pós-graduação ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

6. O que levou o seu educando a escolher a Flauta em vez de outro instrumento (assinalar uma ou mais opções)?

Influência dos Pais/ Familiares ☐

Influência dos amigos ☐

Por conhecer a Flauta ☐

Experimentou a Flauta e gostou ☐

Gosto pelas características do instrumento ☐

Outro: ☐

Qual _____

7. Qual a sua opinião sobre a aprendizagem de um instrumento musical?

Enriquecimento pessoal ☐

Aumenta a auto-estima ☐

Ajuda a superar desafios ☐

Melhora a concentração ☐

Estimula a criatividade ☐

Melhora o desempenho escolar ☐

Passatempo interessante ☐

8. O seu educando costuma estudar Flauta semanalmente?

6 a 7 dias por semana ☐

3 a 5 dias por semana ☐

1 a 2 dias por semana ☐

Nunca ☐

9. Em média, quanto tempo diário dedica ao estudo da Flauta?

- 1 Hora ou mais ☐
- 45 minutos ☐
- 30 minutos ☐
- 15 minutos ☐
- menos de 15 minutos ☐

10. O seu educando necessita que alguém o incentive a estudar?

- Sempre ☐
- Muitas vezes ☐
- Raramente ☐
- Nunca ☐

11. Costuma acompanhar o seu educando enquanto ele estuda Flauta?

- Sempre ☐
- Muitas vezes ☐
- Raramente ☐
- Nunca ☐

12. Incentiva o seu educando a tocar para os seus familiares e amigos?

- Sempre ☐
- Muitas vezes ☐
- Raramente ☐
- Nunca ☐

13. Consulta a agenda escolar que o professor de Flauta facultou ao seu educando?

- Sempre ☐
- Muitas vezes ☐
- Raramente ☐
- Nunca ☐

14. Utiliza a agenda escolar que o professor de Flauta facultou ao seu educando?

- Sempre ☐
- Muitas vezes ☐
- Raramente ☐
- Nunca ☐

15. Verifica na agenda o tempo de estudo semanal do seu educando?

- Sempre ☐
- Muitas vezes ☐
- Raramente ☐
- Nunca ☐

16. Considera que a utilização da agenda contribuiu para o progresso escolar do seu educando?

- Muitíssimo ☐
- Muito ☐
- Pouco ☐
- Nada ☐

17. De que forma a utilização da agenda modificou os hábitos do seu educando enquanto aluno de Flauta?

MuitoObrigado!

